

MODULO ON LINE 05
Teoria dell'educazione letteraria
(Marisa Strada)

MODULO 05: TEORIA DELLA LETTERATURA, CHE COSA SI FA E COME LO SI FA

1. Teoria dell'educazione letteraria: "che cosa si fa" (specificità e autonomia dello studio letterario)

Venendo all'ambito più pragmatico dell'educazione letteraria, non concordiamo con l'ingiunzione di sfratto della fine del Novecento al criterio di specificità del codice letterario e dunque all'approccio semiotico del testo. Ceserani sostiene che Segre nel suo *Notizie dalla crisi* cerca di «salvare il salvabile» di questo metodo. Ben venga.

Non è, però, possibile sorvolare, o rimandare, o lasciare all'intuizione, la domanda "che cosa è la letteratura", perché dalla determinazione dell'oggetto dipende la scelta di metodo e tecniche adeguati ad indagarlo. E' invece presumibilmente opportuno non affrontare questo quesito attraverso l'exkursus storico-filosofico- critico delle interpretazioni, anche solo "maggiori", date al significato di questa parola: non finiremmo più, saremmo indotti all'imprecisione dalla forzata sintesi e inizieremmo con lo stritolare a priori la realtà del testo con un ammasso di teoresi introduttiva. Potremmo al contrario far perno sull'aspetto più elementare di questo interrogativo (talora l'elementare è più difficile del complesso), tenendo in mente che, se per capire la musica o la pittura o la fotografia, è necessario sapere come si configura il linguaggio espressivo di ciascuna di queste arti, mirando la ricezione ora alla durata, tonalità intensità, ora al cromatismo, alle prospettive, alla luce, sarebbe ben sorprendente che un'arte come la letteratura, di cui da secoli si celebra l'autonomia e che da sempre è intesa in modo quasi spontaneo come prodotto unico, distinto, riconoscibile, non abbisognasse della descrittiva di un codice proprio, vale a dire sarebbe quasi assurdo implicitamente sostenere che, poiché sappiamo leggere parole scritte, automaticamente conosciamo il linguaggio della letteratura; solo questa semplicistica posizione invero può avallare che per la letteratura non si faccia ciò che si fa per ogni altra arte, cioè insegnare lo specifico linguaggio che adotta.

Né vale molto a correggere questo sottaciuto equivoco, quel tanto di risorse che mettiamo in gioco e che ci provengono in via analogica dalle descrittive di altre forme d'arte, musicalità della

parola, sua capacità di raffigurarsi in immagine, di configurare spazi, di creare giochi di luce/ombra, di silenzio/suoni. Diremmo senz'altro qualcosa di vero, ma non universalizzabile e soprattutto non specifico.

Altrettanto non serve ad eliminare il *gap* appellarsi agli strati semantici, di varia natura storico – psicologico - conoscitiva, che senz'altro la letteratura contiene, ma che non la includono né definiscono, come neppure lo può il richiamo ad un referente sentimentale-emotivo o a generiche proprietà desunte dal regno dell'immaginario o della fantasia (a cui evidentemente si abbeverano anche le altre arti).

Dunque, in sintesi, che cosa è la letteratura è un quesito didatticamente affrontabile innanzitutto sul versante negativo (cosa non è), l'ignoranza infatti di questi confini (che segnano lo specifico letterario) è causa di una serie di gravi fraintendimenti e impedimenti alla lettura:

- 1) La letteratura ha le proprietà di un testo scritto, ma il suo linguaggio e la sua semiosi non coincidono con quelli degli altri testi scritti.
- 2) La letteratura può suggerire analogie percettive con altre arti, ma codici di riferimento e struttura interna sono diversi. Ne consegue la necessità di un apparato descrittivo e di tecniche analitiche non semplicemente trasposte.
- 3) La letteratura ha componenti storico-culturali (l'autore stesso, la lingua da cui prende le mosse, le modalità di trasmissione sono elementi storici; culturali sono le componenti psicologiche, sociologiche, filosofiche ecc.), ma non è semplicemente documento storico- culturale.
- 4) Sentimento e fantasia sono, infine, elementi necessari ma assolutamente insufficienti a definire la letteratura.

Lo spavento istintivo dello studente sarà allora probabilmente questo: la letteratura è tutto quanto insieme (testo scritto, musica e pittura, storia e cultura, fantasia e sentimento).

Lo condurremo allora al concetto di parola e cercheremo di mostrare le definizioni dell'insieme (paventato come genericità onnicomprensiva) su due assi: quello del rapporto tra la parola e un codice non verbale, e quello del confronto tra la parola letteraria e quella non letteraria (linguaggio comune, linguaggio scientifico). Qui si vedranno i limiti dell'universo segnico letterario, perché invero ai limiti (che non hanno senso riduttivo) è assegnata la funzione specificante.

Ora, i limiti della parola letteraria rispetto agli altri codici artistici stanno sostanzialmente nella sua astrazione simbolica, non c'è mezzo semiotico più indiretto e meno materiale della parola; essa ha, ad esempio, suono e ritmo per la mente, ma non c'è strumento musicale che li definisca esternamente, e la musicalità della parola non è assoluta, bensì è inseparabilmente connessa a valori non musicali (semantici, sintattici ecc.). Un "bel suono" in sé non esiste in letteratura, la lettura

carica sempre il valore fonetico-ritmico con le altre valenze strutturali. Il che equivale a dire sia interdipendenza strutturale sia ipersegnificatività (semantizzazione di ogni elemento non semantico).

Così pure, la parola letteraria non può competere in potenza visiva con nessuna arte che elabori immagini "fisicamente", può suggerire immagini, certo, ma ciò dipende dalla ricezione più o meno disposta alla visualizzazione della mente di chi legge, che resta in ogni caso assai libera nella configurazione. La letteratura ha, insomma, un carattere immaginativo (essendo prodotto di fantasia e invenzione), ma non ha necessariamente bisogno di usare immagini; l'immagine poetica, poi, non è l'equivalente di un'immagine concreta, visiva e sensuale; se anche in certi lettori vi è la tendenza a intendere in modi visivi, si tratta di una reazione psicologica che si avvale delle invenzioni astratte e metaforico-simboliche dell'autore.

Verrebbe da dire che la parola letteraria è un ponte da un concreto (la realtà da cui è nata) a un altro concreto (quella del referente del lettore), un ponte però che non si valica né nell'uno né nell'altro senso (da autore a lettore, da lettore a autore), bensì dove ci si incontra sul mezzo sopraelevato (il testo, nella sua astrazione simbolica). Che è quanto dire introiezione della semiosi e autoriflessione del messaggio non transitivo.

Quanto abbiamo detto è un'utile introduzione al concetto di polisemia, caratteristica fondamentale dello specifico letterario, utile perché può forse evitare che esso venga frainteso dal nostro studente così: la letteratura contiene molti sensi, quindi può essere recepita nella completa libertà di chi legge. Tale approdo non è solo foriero di banalizzazioni evasive da parte degli alunni, ma, per quanto si è visto nella ricerca poststrutturalistica, è anche assai pericoloso.

Letteratura come testo che ha una significazione virtuale, realizzata dai lettori (*critica reader oriented*), è un'idea affascinante se intesa a sottolineare l'apporto attivo del ricevente, è un'idea utile se funzionale ad abbattere le pretese di monolitiche interpretazioni, pseudoscientifiche, statiche, schematiche e definitive. Ma è un'idea che nega nel profondo una significazione autonoma e dicibile al testo letterario. Da qui al caos paralizzante dell'olismo semantico il passo è breve, e se ne è ben accorta l'ultima ricerca semiologica, che prova a contrastare le tendenze decostruzionistiche e in genere poststrutturalistiche.

Proviamo a pensare il problema in modo ancora una volta pragmatico: come possiamo insegnare a leggere se l'atto della lettura è essenzialmente creativo (cioè produzione di semiosi autonoma)? E che cosa è la creazione letteraria, allora (un testo *che non c'è*, per dirla con Fish)? Come ci mettiamo ad analizzare un testo, proponendo semplicemente agli studenti la nostra "ricreazione" di questo? Oppure, saltando il problema semantico (che resta affidato alle loro "ricreazioni"), lo dovremmo forse descrivere solo come un meccanismo funzionale semanticamente indifferente (sulla linea del peggiore strutturalismo)?

Ma invero polisemia non è affatto quell'affascinante e pericolosa idea che abbiamo detto e il testo letterario, se ha una storia aperta nelle infinite risposte che peraltro esso, in quanto tale, non attendeva, è in se stesso un'unità autonoma, chiamiamolo sistema, struttura o insieme, i termini in questo caso sono sinonimici, nel richiamare l'idea proprio di un universo segnico completo e chiuso (nel senso proprio di autonomo, autoriflessivo, autoregolamentato). E' il lettore ad essere introiettato nel testo (al di là che vi colga lecitamente stimoli di varia natura utili alla sua reale e personale esistenza) e non il testo ad "uscire" dalla sua unità autonoma per "entrare" nelle menti dei lettori.

Autonomia è semioticamente proprio questa indipendenza del testo da tutti i suoi, anche più autorevoli, lettori, così come, sul versante opposto, esso è indipendente da colui che l'ha creato. Quest'ultima affermazione potrà suscitare sorpresa scandalizzata nello studente; andrà perciò chiarito che indipendenza non significa affatto mancanza di relazioni, bensì (come il giovane è uso rivendicare nei rapporti familiari) significa acquisizione di una personalità coerente, libera da una subordinazione gerarchica, ovvero da legami deterministici con l'elemento d'origine. Verrebbe spontanea la metafora: il testo "lascia" l'autorità paterna, una volta acquisita la maturità autonoma, ovvero il suo stare in piedi da solo, per il senso globale che ha (la sua specifica polisemia) più che per il senso intenzionale che l'autore era teso a dargli. Diversamente, la parola letteraria, disperdendo il suo carattere di ispirazione creativa (per ridursi a mezzo espressivo della realtà preesistente dell'autore), non sarebbe né autonoma, né polisemica, né universale, né arte.

Dunque, come va esattamente intesa la polisemia?

Essa, abbiamo visto, non inerisce all'interpretazione esterna del ricevente, ma al contrario è attribuito interno all'autonomia del testo, nella totalità interdipendente delle sue componenti.

Credo particolarmente utile a chiarire questo concetto la nozione di isotopia. La definizione è ancora di Greimas, ma l'utilità applicativa è stata mostrata più di recente in letture semiologiche di noti critici anche italiani (pensiamo a Segre o a Marchese). Ora, la nozione di isotopia presuppone che sia possibile rintracciare nel testo degli assi equivalenti di senso, che attraversano le parole nell'interazione dinamica dei diversi livelli, per esempio quella tra valori fonologico-ritmici e valori morfosintattici o stilistici. Per un altro esempio, Lotman ha studiato le isotopie spazio-temporali (celebri quelle osservate in "L'infinito" di Leopardi), a partire dall'analisi dei campi semantici, analogici ed oppositivi (in termini spaziali, le classiche opposizioni, cui va assegnato valore semantico, possono essere: dentro/fuori, alto/basso, aperto/chiuso, ampio/stretto, ecc.; in termini temporali opposizioni quali suoni/silenzio, ritmi veloci o accelerati/ritmi degradanti o piani, ordine cronologico/ anacronie narrative, ecc.).

Se il testo è narrativo, altre importanti isotopie potranno inerire ai personaggi (categorie isotopiche del *fare, essere, vedere, parlare*) correlate, ad esempio, al livello *funzionale* o a quello

indiziale della narrazione; oppure correlate alle categorie spaziali, per qualificare gli spazi in rapporto ai personaggi, attraverso il confronto, analogico od oppositivo e sempre dinamico, tra attributi dei due livelli.

La nozione di isotopia, insomma, offre il vantaggio di una visualizzazione concreta di come la parola letteraria stabilisca il suo corpus semiotico in primo luogo attraverso la semantizzazione di ogni elemento (normalmente anche non semantico) e poi attraverso l'interazione delle categorie in cui distinguiamo tali elementi: infatti essa stessa "comunica", creando più assi semantici, il cui "reticolato" complessivo delinea l'insieme autonomo e coerente del testo.

Se, dunque, è astrattamente vero che è impossibile al singolo lettore esaurire con la sua analisi tale complessità polisemica ed afferrare tutti i sensi del testo, è operativamente vero che si possono cogliere molti di questi valori ed è concretamente evidente che essi sono preesistenti e definiti nel testo stesso.

Questo il significato fondamentale di "polisemia".

Ma esso va completato con la nozione integrativa e parallela di iperconnotazione, che consente di intendere come la letteratura semiologicamente si ponga quale insieme polifunzionale di istituti. Infatti il testo rimanda contemporaneamente a molti e diversi codici di riferimento. Questo concetto consentirà di superare la prospettiva del rigido aut-aut tradizionale: ovvero, o la letteratura viene schiacciata nell'orizzonte delle scienze umane (sociologia, antropologia, psicologia e psicoanalisi, filosofia e storia) e/o della linguistica (per cui la parola letteraria altro non è che un "uso particolare della lingua") o alla letteratura, in nome dell'autonomia, va negata ogni interazione con gli esterni istituti.

Il testo si rapporta all'extratesto tramite il sistema letterario. Il testo, infatti, è un oggetto linguistico translinguistico, il che significa che la parola letteraria non si può definire solo in riferimento allo scarto dalla norma linguistica, ma si modella attraverso i codici del sistema letterario. Quest'ultimo organizza la lingua in particolari unità semantiche; i segni linguistici, convenzionali e arbitrari, che si offrono a una semplice denotazione, vengono nel sistema letterario resi rappresentativi e non più arbitrari e, grazie al sovrappiù di senso conferito dai codici e dalle regole interne a questo sistema, i segni letterari divengono tutti connotati. A partire da questa generale connotazione dell'Istituto letterario (che perciò assorbe e rielabora tutte le canalizzazioni dell'extratesto), il singolo testo nasce conferendo un ulteriore sovrappiù di senso ai codici letterari utilizzati, tramite l'autonoma creazione che ha il suo proprio codice di riferimento: ecco perché la parola letteraria è iperconnotata.

Dunque, se la polisemia è l'attributo interno fondamentale, che deve guidare l'esame intratestuale, l'iperconnotazione è quell'attributo della letteratura che consente di vederne correttamente i rapporti con l'intertesto e l'extratesto, mantenendole l'autonomia e la specificità.

Sintetizzando, tale autonomia e tale specificità, che permettono di rispondere al quesito "che cosa è la letteratura?", si definiscono come:

- a) introiezione della semiosi e autoriflessione del messaggio;
- b) semantizzazione di tutti gli elementi del testo, che è un segno integrale;
- c) interazione dei livelli, che ipersemaantizza il testo attraverso isotopie, per cui il testo è un ipersegno;
- d) iperconnotazione dei segni (non convenzionali né arbitrari, ma rappresentativi);
- e) transcodificazione del messaggio, per la pluralità di codici di riferimento, mediati dal sistema letterario;
- f) strutturazione complessa e dinamica di elementi correlati funzionalmente (a sua volta la struttura del testo si connette al sistema letterario e al sistema storico-culturale).

2. Teoria dell'educazione letteratura: "come lo si fa" (scelta di metodologie e tecniche)

Ora, da ciò che si intende per letteratura discende la scelta delle metodologie e delle tecniche analitiche per avvicinare il testo. Se questo è vero, non potremmo affermare che la letteratura ha una sua specificità ed autonomia, continuando a parlarne tramite griglie descrittive e presupposti teorici propri di altre discipline o di altre arti, ovvero tramite i "metodi estrinseci", né potremmo cedere alle tentazioni di una "teoria estrinseca", come è quella che nelle ricerche poststrutturalistiche devia sul lettore la produzione della semiosi o meramente nega la dicibilità di un messaggio, spostando così il dibattito critico nell'ambito della filosofia (di una "filosofia del caos", figlia dell'estremo relativismo soggettivistico del postmoderno).

Tale categorizzazione (intrinseco/estrinseco) non ha affatto il senso, come ormai dovrebbe essere chiarito, di sostituire a un'immagine storico-culturale della letteratura una sua immagine linguistico-formale. Di «forma» certo si tratta quando guardiamo al testo, ma di quella «forma», non certo "veste o ornamento", che è propria solo della letteratura nell'unità dei suoi elementi semantici ed espressivi; e tale forma, come abbiamo detto, non è affatto proprietà della linguistica, proprio come l'apparato semantico del testo letterario non è proprietà di altre discipline. Invero non si tratta di escludere o rafforzare rilievi storico-culturali oppure linguistico-retorici, di valutare o

svalutare la dimensione storica, si tratta invece di adottare un paradigma e delle procedure coerenti all'oggetto in esame.

Dunque, la questione centrale sta nella gerarchia delle componenti dello schema semiotico e nelle relazioni connettive. Dalla soluzione data a questi due problemi, discenderanno sia una definizione di letteratura sia un ordinamento metodologico (dal quale, poi, saranno indicate le tecniche dell'analisi e/o del discorso critico).

Spesso nel triennio superiore si sono spesso fatte storiografia e critica letteraria più che letteratura, che si sono adottati metodi estrinseci, privilegiando conoscenze extratestuali ai danni del testo; è come dire che alcuni bravi alunni sono abituati a disquisire su autori e opere che non hanno mai letto e che altri, più bravi ancora, conoscono e distinguono scuole e posizioni critiche, ma non si sono mai chiesti cosa è la letteratura e quale valore abbiano i metodi con cui la critica la avvicina. Difetto grave d'obiettivo il primo, difetto epistemologico il secondo, strettamente connessi in ogni caso in tale decentramento del "focus".

Perché lo si è fatto? Non si intende qui il "perché" che ha radici profonde nella cultura, nella tradizione, nelle ideologie, ma soltanto quel banale "perché" pragmatico, che spiega moltissime abitudini della didattica. Ed esso ci pare consistere effettivamente nella rilassata agevolazione garantita da un ordinamento cronologico.

Diciamo che esso risolve per automatismo interno molti delicati quesiti (inerenti ai criteri elettivi di un ordinamento diverso), così come evita alcuni gravi rischi, di parzialità e manchevolezza, e permette infine di ispirarsi alla documentazione storica per configurare la lettura del testo.

L'alveo storico, insomma, nonostante sul versante della critica manifesti con evidenza le discordanze e le altalene del giudizio, suggerisce (o ha spesso suggerito) un confortante sentimento di apparente oggettività e compiutezza.

Ora, uno sviluppo dei programmi ordinato cronologicamente (storicamente), se non disdice affatto in linea di astratto principio alla cura per l'analisi testuale, nei fatti (cioè nelle condizioni tecniche in cui il docente opera) la costringe in limiti strettissimi, poiché la linea storico-cronologica imponendo per l'appunto quel minimo di informazione oggettiva e di completezza, che conforta molte preoccupazioni, per ciò stesso assorbe spazi e tempi: se nel periodo x la letteratura è stata rappresentata da A, B, C, D (i grandi), ma anche da E, F, G, ecc. in modo significativo, poiché tali autori si sono posti in modo particolare di fronte alle problematiche (sempre moltissime e complesse) del periodo x; e se peraltro, la storia della critica sul periodo x mostra un andamento internamente variato nelle valutazioni, io mi sentirò in dovere, scegliendo un'impostazione cronologica del programma, di trattare A, B, C, D; e anche E, F, G ecc, nonché di ripercorrerli tutti

quanti secondo l'altro movimento cronologico, cioè quello della storia della critica. Certo, ciò non mi impedirà di leggere (far leggere) alcuni testi canonici, ma cadrò senz'altro nella situazione prima descritta di indurre un apprendimento per la maggior quota astratto e secondario della disciplina che pur chiamo letteratura. Come a dire che la pittura è la storia della pittura o che si può far conoscere cos'è la musica senza, o quasi, ascoltarla.

Con siffatto tipo di processi, una buona qualità didattica potrebbe stimolare e sviluppare interessi storici, ideologici, sociologici, anche psicologici, e in alcuni più rari casi interessi critici e retorici, ma, ahimè, non specificatamente letterari. E se non si rifiuta il generico per lo specifico (vale a dire se non si rinuncia a conferire alla Letteratura un significato e un valore autonomo), dovremo per forza, in mezzo alla mole di saperi incrociati cointeressati al fenomeno letterario e oberati dalla ricchezza di un passato storico ormai molto lungo e largamente documentato, orientarci a partire dal punto fermo ed elementare che insegnare letteratura è insegnare a leggere il testo letterario. Questo non è affatto facile, perché significa dare agli alunni la capacità e il gusto di leggere un prodotto artistico, che per il suo essere costituito non di note, non di colori o di volumi marmorei, ma di parole, ha rischiato e rischia soprattutto nell'epoca attuale di essere "fagocitato" indistintamente dall'universo segnico dei messaggi verbali scritti.

Un accostamento al testo letterario come a un qualunque testo scritto, pur all'interno di un alto riconoscimento del suo valore conoscitivo, storico, psicologico ed estetico, e pur con la premessa assiomatica (ed astratta), di fede ancora desanctisiana, che la letteratura è una forma autonoma, significa non fornire gli strumenti necessari a leggere, cioè quasi come pretendere che si guardino quadri senza gli occhi, si ascoltino melodie senza orecchie. Poiché gli occhi e le orecchie che servono a leggere il testo letterario devono oggi essere organi raffinatissimi, capaci di una distinzione resa difficile, inabituale, talora persino estranea, dalla crescita gigantesca della comunicazione umana avvenuta in codici verbali (anche limitandoci a quelli scritti).

Asseriamo qualcosa che non è molto lontano dall'ovvietà, ma che rischia effettivamente di rimanere sepolto sotto la complessità caotica: cioè che, proprio nella seconda metà del nostro secolo, al culmine di una abbondantissima e raffinata ricerca sullo specifico letterario, l'educazione letteraria "media" (affidata indubbiamente alla scuola, soprattutto superiore) non consente ad un comune personaggio acculturato di distinguere la parola di un Canto Leopardiano da quella di un saggio su Leopardi (dall'ennesima biografia agli studi filosofici di Severino), non permette di differenziare l'approccio comunicativo a un romanzo storico dall'approccio a uno studio storiografico o critico o giornalistico di un'epoca. E fermiamoci qui, pur essendo la confusione spesso molto più ampia.

Il risultato non cambia se il personaggio acculturato è stato educato in "controtendenza", vale a dire, invece che con il decentramento focale di ordine storico-cronologico tradizionalmente mantenuto, con un decentramento "aggiornato e modernista" che tiene il focus della linguistica formalistica. In tal caso l'alunno leggerà una decina di testi l'anno, ciascuno dei quali sarà accompagnato (ma sarebbe meglio si dicesse ancora fagocitato) da una ridondante mole di test, griglie, grafici, ricerche minute e frammentarie, analisi schematiche e di ordine grammaticale, sul modello illusorio di una matematica della letteratura o di un'anatomia linguistica che si rivela sterile e noiosa, ben lungi comunque dall'aprire mente e sensibilità a un testo che è arte e non lingua o matematica. Nessuna abitudine alla lettura neppure a questo personaggio lascia in eredità la scuola.

Insegnare Letteratura è porre al centro il testo letterario e riuscire a descrivere la sua specificità non solo teoricamente, ma anche nel concreto della lettura, è fornire strumenti e metodi specifici (non ripresi perciò da discipline esterne, compresa la linguistica) per l'approccio comunicativo con quest'arte; è stimolare un'abitudine alla familiarità rispettosa e coinvolta con quelle parole che non sono come tutte le altre parole.

Ciò implica l'abbandono dell'ordinamento cronologico necessariamente.

Il metodo dei "percorsi" e poi quello dei "moduli" tentano di liberare l'insegnamento della letteratura dall'impasse dell'aut-aut tra ordinamento cronologico (difettoso per quanto si è detto) e trattazioni monografiche del tipo universitario (la cui parzialità e soggettivismo elettivo sono assolutamente inadeguate ad una formazione-base); il percorso e il modulo sarebbero quella terza possibilità, che libera dall'impegno a trattare tutto e nel contempo impedisce la settorialità; che toglie la dominante storicista e nel contempo impone un taglio trasversale diacronico; che abbatte il predominio della teoresi e nel contempo evita che l'osservazione analitica rimanga priva di indicazioni deduttive e sintetizzanti.

Ma l'elemento più positivo è l'indicazione a porre al centro un "momento" (opera/e, autore/i) importante, procedendo con collegamenti *back and forward*. L'ordinamento cronologico cade qui, con questa precisazione concreta, che impedisce di far rientrare dalla finestra quanto si è fatto uscire dalla porta. I vantaggi di questo metodo sono: l'accostamento immediato ai testi (senza cioè che, per andare a leggere un Canto della Divina Commedia, il docente si senta in dovere di aver trattato tutto Dante) e il raffronto intertestuale.

Possiamo utilmente a questo punto guardare alle relazioni connettive entro cui è posta la centralità del testo, all'interno di un ordinamento che non è né cronologico né monografico. Ora, immaginiamo un grafico in cui nell'ellisse interna stia il testo, inteso nella sua specificità e polisemia; l'operazione diretta a questo focus è l'analisi intratestuale (lettura). Ma specificità significa anche appartenenza della parola letteraria al sistema letterario (codici, generi, retorica,

metrica, poetiche, estetiche): esso è rappresentabile da un'ellissi mediana, su cui è diretta l'operazione di analisi intertestuale (esterna e interna: raffronto tra opere o tra autori in base a elementi del sistema letterario). E ancora, il testo letterario mantiene nella sua polisemia valori storici e conoscitivi, per cui esso appartiene al sistema storico-culturale (che include visioni della vita e Stimmung, apporti delle altre arti e delle altre forme del sapere, centri, circuiti e modalità di trasmissione e ricezione). Tale sistema è rappresentabile da un'ellisse più esterna, su cui verte l'operazione di analisi extratestuale (raffronto del testo con le dominanti del paradigma culturale, dell'epoca storica, con le altre arti e le altre discipline, suoi rapporti con centri circuiti e mezzi di comunicazione).

La particolare trasversalità del percorso e poi del modulo dovrebbe procedere dall'interno verso l'esterno, per assolvere correttamente alla pluralità complessa di richieste. Ma è evidente il rischio "olistico" del rimando di ogni elemento a tutti gli altri in una infinità di cerchi riflettenti, in questa metodologia didattica che, se ha una chance di successo nel raggiungere gli ambiziosissimi obiettivi, l'ha se e soltanto se si operano scelte che dimensionino i contenuti in base alle condizioni reali e soprattutto se i criteri della scelta sono guidati da una chiarezza di fondo sulla priorità del testo letterario, sulla sua significazione specifica e sulla sua comprensibilità (pur sempre perfettibile), poiché, se di una parola letteraria non è interpretabile e dicibile tutto il senso, ciò non esonera né deve inibire dal dirne qualcuno, come non avvalorare la gratuità di un discorso qualsiasi.

Perciò guardiamo più da vicino il metodo del "modulo".

Un modulo didattico è una porzione di sapere organizzata in modo da avere una relativa autonomia, pur non configurandosi come unità isolata. I moduli devono pertanto costituire un insieme ad incastro, di cui siano date le coordinate di incontro. Si tratta di formare una sorta di rete provvista di terminazioni di contatto tra i nuclei.

In questa concezione modulare, che è conforme alle esigenze della nuova scuola dell'Autonomia e alle indicazioni del Ministero sulle caratteristiche del libro di testo, si privilegia un metodo induttivo, partendo dal concreto e dal particolare per giungere al teorico e al generale.

Il "modulo" ha, a nostro avviso, origine dal "percorso", idea cardine della celebre riforma Brocca come di molte sperimentazioni ad essa ispirate.

Nell'ambito didattico, la priorità gerarchica era conferita dalla riforma Brocca all'oggetto letterario vero e proprio, ossia il testo, e il piano di studi della Commissione sostituiva l'ordinamento storico con un ordinamento critico di carattere trasversale, denominato "percorsi".

I programmi Brocca indicavano tre tipi di percorso: percorso formale (es. il genere lirico), percorso tematico (es. il viaggio nell'oltretomba), percorso storico-culturale (es. la letteratura del secondo dopoguerra).

Ora, il modulo non ci appare sostanzialmente lontano dal percorso, tant'è che l'indicazione tipologica è la stessa: moduli tematici, moduli di genere, moduli interdisciplinari.

Il cambiamento però, dai tempi della Brocca è notevole: la centralità del testo, sostenuta dalla critica struttural-semiotica, non ha tenuto e ciò è sintomaticamente riflesso nella riduzione a unità modulari della trattazione di opere e autori (moduli-autore e moduli-incontro-con l'opera). La bussola storica e la bussola del testo non sono più strumenti autorizzati nel gioco di orientamento postmoderno, peraltro la bussola della ricezione, che sposta l'ago, che era stato posto sull'autore storico e sull'opera, sul destinatario di ogni epoca e tipologia umana e sociale, non sembra proprio potersi sostituire sostenendo la stessa funzione. Perciò le letterature a base modulare incontrano difficoltà ardue che riguardano la struttura, ovvero la disposizione e l'organizzazione del materiale: essendo la realtà letteraria costituita da moltissimi elementi, le possibilità di combinazione e di collocazione sono anch'esse molteplici e varie. In ogni caso il nuovo testo di letteratura italiana si configura necessariamente proprio come "puzzle" e la sua agibilità dipende dalla chiarezza dei collegamenti, cioè da quanto si usa chiamare, con assimilazione del codice informatico, "porte d'accesso e d'uscita". In questo ipertesto multidisciplinare è necessario poter "cliccare" sui segmenti desiderati come nella finestra di una pagina elettronica ed è necessario che i "link" siano chiaramente predisposti per consentire le varie rotte di navigazione entro un "sito" coerentemente strutturato già allo *start up*.

La letteratura modulare si apre alla molteplicità e provvisorietà delle scelte che caratterizzeranno la nuova scuola dell'Autonomia, ma a noi pare che questa finalità vada necessariamente a discapito dell'autonomia del letterario: qui esso si propone come una "cella" che collabora a comporre la "cultura", in un'accezione lata e generica a tal punto da poter contenere tutto e indistintamente. Ciò che preoccupa non è il collegamento extratestuale e interdisciplinare in sé, ma l'eliminazione disinvolta della specificità della letteratura e dello studio della letteratura, allarma insomma che l'oggetto letterario non sia più riconosciuto come tale e che il discorso su di esso possa indifferentemente essere proiettato da altre scienze e così operato con le loro proprie metodologie.

Vi è anche un'altra preoccupazione che deriva dall'istanza di modernizzazione e di auspicato incontro con gli orizzonti d'attesa delle generazioni studentesche postmoderne: è il timore, a nostro avviso ben fondato nei fatti, che concorrano a svuotare la specificità del letterario non soltanto altre scienze, bensì curiosità e interessi assai poco scientifici e formativi, che vanno dalla "bodologia" alle ossessioni sessuali, alle mode di una sociologia dall'omologato costume postmoderno, con etichette ideologiche fatte a mo' di marca per ogni tipo di "acquirente".

In verità a noi pare che la corrente il cui influsso indiretto sulla nuova scuola agirà più facilmente sia quella dei *Cultural Studies*, anche senza che gli operatori scolastici abbiano scelto questa posizione nel dibattito teorico. Vi agirà per l'influenza atmosferica e la pressione ricattatoria e fagocitante della cultura mediale di massa della fase postmoderna.

La nuova scuola per il momento è tuttavia una parte molto piccola della scuola: altrove si ritrovano certamente forti resistenze allo sconvolgimento globale della pedagogia e della didattica della letteratura. Ciò spiega come la tendenza modulare sia parallela alla tendenza a tornare a sintesi storiche, corredate da moduli e percorsi opzionali.

La scuola dell'Autonomia sostituisce al centralismo nazionale del compito educativo un pluralismo decentrato secondo la prospettiva dominante del relativismo: c'è il pericolo che il criterio di valore venga sostituito dal criterio di efficienza (ovvero di successo) entro un contesto competitivo e concorrenziale atto a rendere la scuola funzionale alle esigenze, plurime e particolaristiche, della sua area di utenza. Per l'insegnamento della letteratura, purtroppo, queste particolari esigenze zonali di professionalità non esistono, anzi un letterato nell'età postmoderna ha uno spazio professionale ridotto e limitatissimo già a livello nazionale: o farà l'insegnante, o lo studioso che pubblica nel settore della critica, o diverrà una figura di "intellettuale" nella forma di comunicatore e organizzatore culturale (come alcune recenti facoltà derivate da Lettere già contemplano, proponendo indirizzi di comunicazioni sociali e di conservazione dei beni culturali).

Dunque è ovvio che l'insegnamento della letteratura, se non utilizzato per attività giornalistiche, di spettacolo o di turismo artistico o di pubbliche relazioni, non incontrerà vantaggiosi punti di contatto con le esigenze del territorio economico e professionale. Inseguire il miraggio di ampliamento della "professione" letteraria e accettare in suo nome distorsioni e strumentalizzazioni, non ci pare una strategia che abbia un futuro. In realtà è proprio la forte riduzione dello spazio sociale concesso all'attività letteraria in quanto tale che induce molti a volerla inserire nell'alveo più grande e socialmente elastico e plurivalente degli Studi Culturali.

Verrebbe da aggiungere che l'accento posto nell'insegnamento della letteratura sui fini della "professionalità" con eccessiva sottolineatura delle conoscenze nozionistiche (nel modello storicistico) o delle cognizioni tecniche (modello struttural-semiotico) ha contribuito di fatto, se non nelle intenzioni, a ridurre progressivamente l'utenza, cioè gli allievi, ove questo insegnamento è elettivo (facoltà universitarie) e a ridurne l'interesse dove esso è obbligatorio (scuola superiore).

Il valore letterario è stato così attaccato su ambo i fronti: quello del relativismo nichilistico della società postmoderna e quello della roccaforte difensiva che ha proposto, dopo la caduta delle ideologie, l'insegnamento della letteratura come mera conoscenza, come sapere archivistico e formalistico, a una "utenza di esperti professionisti" nella realtà inesistente.

Ora, il panorama delle ultime novità critiche mostra la convenienza di tenere fermo il modello semiotico letterario nel suo complesso e peculiare insieme, non spostando la centralità del discorso critico né sull'autore-emittente (come nella critica postromantica ed estrinseca) né sul lettore-ricevente (come avviene nelle ultime tendenze). L'autore e le sue istanze comunicative sono certo un punto di partenza, ma poi l'opera si emancipa e gli sfugge di mano per realizzare le virtualità della sua propria struttura (dopo l'iniziale mossa espressiva, «l'entrata in gioco» come la chiama Paul Valéry, la libertà di interferire intenzionalmente sul testo dell'autore si restringe progressivamente, poiché l'istanza di coerenza strutturale determina una catena di scelte). Il lettore è certo importante per la storia dell'interpretazione sempre mutevole e rivitalizzata del testo, ma la significazione dell'opera non può essere la summa caotica di una serie di letture disparate e soggettive.

Dunque si deve ancora oggi assegnare la centralità al messaggio e all'analisi del testo, perché esso è l'unico reale punto di riferimento (la mente dell'autore è sfuggente, il lettore ha un ruolo di decrittatore e non di inventore arbitrario dei significati). Restare all'analisi del testo, nella versione metodologico-tecnica più avanzata, significa riconfermare la validità della semiotica letteraria, posizione questa assunta da Segre nel volume *Notizie dalla crisi* a cui abbiamo fatto ampio riferimento nella panoramica delle teorie poststrutturalistiche.

3. Teoria dell'educazione letteraria: “che senso ha” (il valore della letteratura, proposta di riordinamento del paradigma e di strategia didattica)

Quanto al docente di letteratura, di fronte a questo complesso e un poco confuso dibattito critico, quali strategie può decidere e in base a quali punti fermi? Un riordinamento del paradigma da cui possa discendere una proposta operativa potrebbe essere così delineato:

1. La letteratura è un valore: ne consegue che la critica ha la finalità di rivelarne i significati con il massimo rigore e la massima completezza possibile. Niente metadiscorsi, ma discorsi "dentro" all'opera.
2. Il testo è un atto comunicativo: ne consegue che si origina da una *intentio auctoris*, che l'autore storico gli conferisce un senso e dei significati, che costituiscono la genesi semantica del testo. Dunque è utile conoscere situazione di enunciazione e vari contesti extratestuali per captare questo momento comunicativo iniziale.

3. Il testo letterario è autonomo: introiettando la situazione enunciativa e fornendo le «istruzioni» per la comprensione, può superare la distanza storica e consentire una «fusione d'orizzonti»; dunque il lavoro critico deve riferirsi alla centralità del testo e impegnarsi nella sua analisi.

4. Il testo è comprensibile: che sia stato variamente interpretato non significa altro che (come in ogni scienza) non si raggiunge mai una interpretazione definitiva e omnicomprensiva; non significa che siano autorizzate interpretazioni che misconoscono o contraddicono la realtà del testo in sé; significa al contrario che ogni interpretazione deve essere controllata e verificata con tecniche rigorose. Una lettura "libera" può essere piacevole, ma è mancante di rispetto per l'oggetto che affronta se lo strumentalizza alla propria soggettività, spostando le responsabilità di significazione dal destinatario al destinatario.

5. Gli aspetti di ambiguità, di reticenza, di enigmaticità, di sorpresa sono caratteristiche proprie del testo letterario, che non è informativo (per le informazioni sono utili i contesti extrinseci e i rapporti intertestuali). L'iperconnotazione, analiticamente inesauribile, è la ricchezza affascinante dell'opera e non la sua incomprendibilità.

6. Per mantenere, infine, vivo il piacere della lettura, senza distorcere il lavoro critico, sarà utile scegliere il metodo, illustrarlo e giustificarlo, e poi passare rapidamente all'operatività, evitando anche di utilizzare un eccesso di terminologia specialistica (cioè del linguaggio di quel metodo), poiché lo studente non si occupa professionalmente di letteratura ed è più importante che egli possa amare i testi piuttosto che iniziarlo ad una carriera che non offre, realisticamente, molte chances per il suo futuro professionale.

Il docente, al contrario, ha l'oneroso compito di familiarizzare non soltanto con teorie, metodi e tecniche, ma anche con la pur ostica terminologia specialistica (quando non si tratti, è ovvio, di mistificazione linguistica o di ricamo narcisistico, ma di necessità, come per ogni scienza, di approntare un proprio codice). La specializzazione rigorosa è, infatti, paradossalmente, ciò che permette di superare la separatezza del proprio settore di sapere, così come essere umili studiosi e ricercatori è ciò che consente di insegnare bene, non tanto perché si fanno molte cose, ma perché si vede chiaramente e in profondo “**che cosa è**” quello che si fa, “**come**” lo si fa e “**quale senso**” ha.

Se guidata da questa "bussola", crediamo che la barchetta letteraria potrà tenere anche in mezzo alle onde del caos.